

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB
INSTITUTO DE LETRAS - IL
DEPARTAMENTO DE LINGUÍSTICA, PORTUGUÊS E LÍNGUAS CLÁSSICAS -
LIP

**CONCEPÇÃO SOCIOINTERACIONISTA NO ENSINO DE PORTUGUÊS
COMO LÍNGUA MATERNA: PROCESSOS DE LEITURA E ESCRITA EM
SALA DE AULA**

THAINÁ LEITE MARTINS

Orientadora: Profa. Dra. Viviane Ramalho

Trabalho desenvolvido na disciplina
Seminário de Português como requisito parcial para obtenção do
Grau de Licenciada em Letras-Português.

Brasília
2012

Resumo: Este artigo propõe discutir processos de leitura e escrita no ensino português como língua materna com base em uma perspectiva sociointeracionista. As considerações apontadas aqui são embasadas principalmente em Bakhtin (1997; 2004) Bagno (1999), Bortoni-Ricardo (2004), Elias e Koch (2009), Geraldi (1985), Rojo (2000), Vigotsky (2001), entre outras, e nas competências linguístico-discursivas preconizadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Médio (BRASIL, 1998). Com base na teoria supracitada, discutimos resultados de uma experiência de pesquisa-ação de prática docente no curso de extensão “Ler e escrever na universidade”, oferecido pelo Cespe/UnB em 2011, no qual foram coletados dados sobre atividades de leitura e escrita. O objetivo geral das análises dos dados coletados/gerados no curso de extensão é investigar se, de fato, conforme a proposta do curso, os processos de leitura e escrita foram baseados numa prática-teórica sociointeracionista e, também, se os/as alunos/as do curso assumiram uma postura ativa na construção de conhecimentos.

Palavras-chave: Leitura; escrita; teoria sociointeracionista; língua portuguesa.

Abstract: This article was written with the purpose of discussing the reading and writing processes in the teaching of Portuguese as mother tongue based in a sociointeracionist perspective. The considerations pointed out here are based mainly on the works of Bakhtin (1997; 2004), Bagno (1999), Bortoni-Ricardo (2004), Elias e Koch (2009), Geraldi (1985), Rojo (2000), Vigotsky (2001), and others, and in the linguistic-discursive competences defended in the National Curriculum for Secondary Schools (BRAZIL, 1998). Based on the theoretical works quoted above, we discuss the results of an action-research of teaching experience practice in an extension course “Reading and writing in the University”, offered by Cespe/UnB in 2011, where it was collected data about reading and writing activities. The main goal of the extension course collected data analysis is to research if, actually, as aimed in the course, the reading and writing processes was based in a sociointeracionist practice-theory and, also, if the students of the course assumed an active role in the construction of knowledge.

Keywords: Reading; writing; sociointeracionist theory; Portuguese language.

APRESENTAÇÃO

Este artigo tem por principal objetivo investigar e analisar processos de leitura e escrita em sala de aula, com base na concepção sociointeracionista dos estudos em Linguística, e tem como objeto de pesquisa as atividades desenvolvidas no Curso de Extensão “Ler e Escrever na Universidade”, promovido pelo Cespe/UnB no 2º semestre de 2011, que foi ministrado por licenciandos, alunos do Estágio Supervisionado em Português 2, do curso de Letras Português da Universidade de Brasília. O foco deste estudo são as possibilidades e limitações oferecidas pela adoção dessa concepção no ensino de língua portuguesa, o que será analisado por meio do material produzido e coletado no curso de extensão referido acima.

Escolhi desenvolver a seguinte temática: *“Concepção sociointeracionista no ensino de língua materna: o processo de leitura e escrita em sala de aula”* devido a algumas razões provenientes de minha experiência como professora e na minha crença na importância de tal tema. Com a oportunidade de participar como professora-pesquisadora no curso de extensão referido acima pude constatar que tanto professores/as quanto alunos/as encontram grande dificuldade em significar o ato de ler e escrever em sala de aula, especialmente na aprendizagem de língua materna. Além disso, acredito na extrema importância dos atos de ler e escrever, já que além de serem atividades essenciais no contexto escolar, e mais especificamente no ensino de língua portuguesa, são também conhecimentos fundamentais para que qualquer pessoa se posicione como um/a cidadão/ã consciente e crítico/a. Afinal, como dizia Paulo Freire (1992, p.11) o “ato de ler (...), não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas (...) se antecipa e se alonga na inteligência do mundo”. E o principal local em que se abrem possibilidades para ampliação da capacidade de expressão e de interpretação de textos é ou deveria ser a escola, mas para tal, os professores não só têm que se livrar das amarras deixadas pela educação tradicional, como também devem enxergar as possibilidades trazidas por uma praxis socio-interacionista.

Sendo assim, conhecimentos relacionados ao pensamento sociointeracionista e ao ensino de língua materna serão unidos, com base em autores como Bagno (1999), Freire (1997), Bortoni-Ricardo (2004), Rojo (2000), Geraldi (1985), entre outros, a fim

de levantar questões consideradas fundamentais em práticas de ensino-aprendizagem orientadas pela perspectiva sociointeracionista de ensino de língua materna.

Vale ressaltar que todos os autores citados acima defendem uma prática de construção de conhecimento focada na interação e baseada na valorização do diálogo. Associando esse conceito ao tema desenvolvido nesta pesquisa, cujos focos são os processos de leitura e escrita, percebe-se claramente a necessidade de transformar a visão dessas práticas em sala de aula, a fim de que essas sejam percebidas como essenciais no aprendizado de língua materna e que seja abandonado o ideário de que esses processos seriam apenas uma forma de empregar as normas gramaticais que os alunos são “obrigados a decorar”.

Para discutir tais questões, o trabalho foi dividido em três seções. Na primeira seção, discorro, por meio de bases teórico-metodológicas que fundamentaram a minha prática docente, sobre as principais contribuições e estudiosos que vêm modificando a visão sobre os processos de leitura e escrita. Na segunda seção, faço um levantamento sobre os procedimentos metodológicos para coleta, sistematização e análise dos dados resultantes da minha experiência do Estágio Supervisionado em Português 2, como ministrante no curso de extensão “Ler e Escrever na Universidade”. E, por fim, apresento minhas considerações finais, pontuando reflexões sobre como os processos de leitura e escrita podem auxiliar o ensino de língua portuguesa e como podem modificar a educação de maneira geral.

1. REFERENCIAL TEÓRICO

A partir da abordagem sociointeracionista, ou seja, a partir de uma concepção dialética e sócio-histórica da linguagem, o presente artigo se baseia no princípio de que os sujeitos da linguagem são formados a partir de práticas sociointeracionistas e que os processos de leitura e escrita estão inseridos nessas práticas. Assim sendo, a intenção aqui estabelecida está relacionada à compreensão do papel fundamental desempenhado por esses processos no ensino de língua materna. Pretende-se aqui identificar dificuldades e possibilidades de adoção desses processos em sala de aula.

1.1- Concepção dialógica e interacionista de Bakhtin e Construtivismo sócio-histórico de Vigotsky

Este trabalho se fundamenta em uma concepção sociointeracionista, a qual se baseia na união de valores comuns entre o sociointeracionismo de Bakhtin (1997; 2004) e a teoria histórico-cultural de Vigotsky (2001). Essa concepção tem sido amplamente discutida e pensada, principalmente, por estudiosos das áreas de pedagogia, psicologia e linguística, nosso foco neste artigo; e, tem sido difundida como um caminho na busca por uma prática pedagógica inovadora, principalmente no ensino de língua materna.

Apesar de não haver referência de que Vigotsky e Bakhtin tenham trabalhado juntos, mesmo sendo contemporâneos e conterrâneos, suas obras possuem vários pontos de intersecção, entre eles pontos-chave da teoria sociointeracionista como:

- A natureza do ser humano como um ser social, histórico e cultural;
- A importância da linguagem e dos signos;
- A possível flexibilidade e dinamismo do sentido.

A concepção do ser humano como um ser social, histórico e cultural é fundamental, pois a partir dele admite-se a importância das relações sociais, históricas e culturais no desenvolvimento e na transformação do indivíduo. O humano passa a ser visto como sujeito do seu tempo e da sua realidade. Para Vigotsky, a experiência sócio-cultural da criança para o desenvolvimento do pensamento e da linguagem, que está ligada ao desenvolvimento da consciência, é de suma importância.

Isto conduz-nos a um outro incontestável fato de grande importância: o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, ou seja, pelos instrumentos linguísticos do pensamento e pela experiência sociocultural da criança. Fundamentalmente, o desenvolvimento da lógica da criança (...) é função direta do seu discurso socializado. VIGOTSKY (2001, p. 54).

Desta perspectiva focalizamos os processos de interação de leitura e escrita, considerando, assim, que nesses processos e no ensino de língua materna num contexto de sala de aula há influência de determinações sócio-históricas (fatores externos) e de relações socio-interacionais imediatas (internas), que transformam os professores e alunos em agentes, e que devem ser relevadas e elevadas no contexto escolar.

1.2- Os processos de leitura e escrita sob uma perspectiva sociointeracionista

O texto, durante muito tempo, foi tido apenas como um produto de uniões: entre fonema e grafema que formavam letras, que combinadas formavam palavras, que atreladas, formavam textos. Ou seja, a escritura de textos era resultado de uma sequência linear, e para a eventual leitura deste era necessário apenas conhecer o código. Com a substituição desse modelo linear por um modelo circular que traz a comunicação como um sistema interacional em que tanto o emissor do discurso quanto o receptor são sujeitos, modifica-se também o conceito de texto, que passa a ser tido “como o próprio lugar da interação verbal e os interlocutores, como sujeitos ativos, empenhados dialogicamente na produção de sentidos.” KOCH (2010, p.10)

O conceito de leitura, por conseguinte, teve de ser modificado também. O processo de leitura era visto como a simples decodificação das palavras do texto, considerado estruturas fechadas e com significado pré-definido pela estrutura linguística. Nesse contexto, acreditava-se que só havia uma forma possível de interpretação de um texto, e que toda a mensagem do texto estava tinha sido expressa de forma explícita pelo autor do mesmo; ou seja, ignoravam-se as experiências e os conhecimentos dos leitores, que tomados como passivos no processo de construção de sentidos, eram totalmente silenciados.

No entanto, uma nova concepção de leitura vem ganhando espaço nas práticas escolares, em que esta é tida como uma atividade discursiva e o texto como um sistema mais flexível, cujo significado passa a depender do sentido que o leitor dá a cada signo, uma vez que, esse sentido varia de acordo com o contexto sócio-histórico do leitor. Logo, cada leitor, a partir de sua vivência, e de acordo com o que o material linguístico oferecido, constrói o significado para o texto. Nessa concepção, o leitor, no ambiente escolar, passa, então, a ser valorizado e ganha voz, enquanto o professor deixa a figura de único detentor do conhecimento e assume o papel de um mediador do conhecimento. Sendo assim, o leitor se transforma em sujeito no processo de construção de sentido de um texto. Segundo Brandão e Micheletti (1997, p.77).

O ato de ler é um processo abrangente e complexo; é um processo de compreensão, de inteligência de mundo que envolve uma característica essencial e singular ao homem: envolve a sua capacidade simbólica e de

interação com o outro pela mediação da palavra. Da palavra enquanto signo, variável e flexível, marcado pela mobilidade que lhe confere o contexto.

A partir dessa nova visão como sujeito, o leitor se torna presente no texto em um nível pragmático e em um nível semântico: no primeiro, o leitor se insere no texto quando o autor ao utilizar seu texto para passar uma mensagem, adequa seu discurso visando seu público destinatário. E no segundo, o leitor se insere no momento em que lê um texto e atribui um sentido a este. Vale ressaltar que um texto possui uma capacidade significativa ampla, justamente por sua característica lacunar e de pistas, que deixa um espaço em aberto para ser preenchido pelo leitor, ou seja, a leitura do implícito. Caberá ao leitor, então, acionar alguns conhecimentos prévios, que também foram ativados no processo de escrita do texto, conhecimentos como: o linguístico, o enciclopédico, os interacionais e intertextuais (KOCH, 2010).

A partir disso podemos perceber que os processos de leitura e escrita estão intimamente relacionados no processo dialógico da linguagem, logo, ao se ressignificar o processo de leitura, transforma-se também o conceito de escrita. O processo de escrita era, tradicionalmente, observado a partir de dois enfoques: um exclusivamente na língua; e, outro, com foco apenas no escritor. O primeiro, caracterizava-se por uma preocupação puramente nas questões gramaticais e vocabulares. Este foco fortalece a ideia de que “é preciso saber gramática e ter um vocabulário rebuscado para escrever bem”, o que nada mais é do que um mito arraigado profundamente na crença geral. Se isso fosse verdade “todos os gramáticos seriam grandes escritores (o que está longe de ser verdade), e os bons escritores seriam especialistas em gramática” (BAGNO, 2002, p.62). Já o segundo enfoque atribui ao autor poder absoluto sobre o texto, já que neste foco a escrita é tida como simples “representação do pensamento e o texto é visto como um produto – lógico – do pensamento (representação mental) do escritor.” (KOCH, 2010, p.33). Essas duas visões estão ligadas à compreensão linear da linguagem, citada acima, e ambas concebem o texto como um sistema preparado pelo autor para ser decodificado vocabular e gramaticalmente, em que não há espaço para a coparticipação do leitor.

Numa abordagem interacionista da linguagem, surgiu uma terceira perspectiva cujo foco reside justamente na interação, entendendo-se que o sentido de um texto é construído a partir da combinação entre os aspectos linguísticos, a intenção do autor e a visão do leitor. Isto é, o autor e o leitor são elevados a sujeito, e ao escrever o autor

ajusta os aspectos linguísticos do texto ao seu leitor potencial, passa sua mensagem por meio de seu discurso, mas abre espaço para o leitor dialogar com o texto, e o produto desse diálogo é o que dá sentido à escrita.

No âmbito da escrita também há propostas de modificação de nomenclaturas, mas vale observar que nessa mudança está arraigada a tentativa ressignificação do processo de escrita. O mais significativo é a mudança de visão em relação a “redações”. No modelo tradicional, aos alunos cabia escrever “redações”, que não raro se limitavam a um espaço para “aplicar os conceitos gramaticais trabalhados” nas aulas de português, ou seja, as redações eram apenas uma estratégia para os professores corrigirem os “erros” gramaticais dos alunos. Muitas vezes essas redações são sugeridas de forma aleatória e desconexas às aulas ministradas. Além disso, o aluno pode ser desestimulado a escrever um texto, cuja única leitora será a professora, que tem como único objetivo corrigi-la. Essa prática de simulação do uso da língua escrita (GERALDI, 1985) descontextualizada tem sido amplamente repensada e modificada, e em seu lugar vem sendo adotada a prática de produção textual, que propõe um projeto maior de estimulação do aluno a escrever, já que os textos são produzidos para uma finalidade social, interativa, específica e serão compartilhados com os colegas, ou seja, os textos estão dentro de um contexto social. Conforme ilustra Mendes (1977, p.19):

Produzir um texto é entrar em sintonia com as relações de sentido. O texto não é um aglomerado de frases, mas sim um todo fazendo parte de uma realidade. Sempre há um diálogo entre o texto e o contexto em que o mesmo é produzido. Sempre ressoam vozes de outros textos no texto que está sendo produzido, mesmo que não haja intenção. Por isso, não existe total originalidade na criação textual.

Sendo assim, observa-se claramente a diferença entre uma “redação”, que tem enraizada essa ideia de que escrever na escola tem a única finalidade de exercitar as regras gramaticais que deverão ser corrigidas pela professora; e uma “produção de texto”, sociocultural e historicamente situada que dá nova significação ao processo de escrita.

Portanto, nos processos de leitura e escrita sob uma perspectiva sociointeracionista o discurso não é apenas um produto “fechado”, sem possibilidades

de modificações, mas sim um resultado da interação humana, pois o homem é um sujeito (de sua realidade e dentro de uma experiência textual) social, histórico e cultural, ou seja, a partir de suas experiências nesses âmbitos pode dar um novo significado a um texto; além disso, podemos citar a parcial flexibilização dos significados que possibilita a cada nova leitura uma experiência nova do texto. Faz-se importante ressaltar o papel da linguagem, base da escrita e da leitura, para o processo de consciência. Essa visão da linguagem é o que justifica e reforça a necessidade de implantação no ensino da concepção dialógica e sócio-histórica, já que a partir do momento em que os alunos se tornarem sujeitos no ambiente escolar e conseguirem atribuir significados, eles se tornaram conscientes e desenvolverão uma capacidade crítica que ultrapassará as barreiras físicas da escola e chegará ao âmbito social, o que transformará esses alunos em verdadeiros cidadãos. Assim o objetivo do ensino de língua materna e da escola será alcançado, já que de acordo com o PCNs (BRASIL, 1998), as competências que deverão ser trabalhadas em relação aos conceitos de representação e comunicação são:

Utilizar linguagens nos três níveis de competência: interativa, gramatical e textual; ler e interpretar; colocar-se como protagonista na produção e recepção de textos; aplicar tecnologias da comunicação e da informação em situações relevantes. (BRASIL, p. 61 -62)

Na seção seguinte, discutimos como essas teorias fundamentaram a pesquisa realizada.

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa-ação foi realizada a partir de aulas ministradas como professora estagiária na realização de Estágio Supervisionado em Português 2, na Universidade de Brasília. O curso de extensão “Ler e Escrever na Universidade” foi promovido pelo Cespe/UnB no 2º semestre de 2011. O objetivo principal deste era desenvolver junto aos alunos de escolas públicas e privadas do Distrito Federal as habilidades linguísticas de leitura e escrita. Os dados gerados e coletados no bojo desse projeto (observações participantes e não-participantes, material do curso e produção dos alunos) foram analisados na pesquisa com base na teoria linguística de cunho sociointeracionista. Logo, este trabalho é predominantemente bibliográfico, documental e com uso de técnicas de natureza etnográfica. O objetivo geral das análises dos dados coletados/gerados no curso de extensão é investigar se houve a promoção de processos

de leitura e escrita com base no conceito inovador citado acima e se os alunos foram colocados como sujeitos na construção de conhecimentos.

Os dados obtidos são resultados da interação, que ocorreu por meio de atividades orais e escritas promovidas em sala de aula, entre o professor-aluno e da observação de sentido dos processos de leitura e escrita dado pelos professores e apreendidos pelos alunos. Trata-se de uma pesquisa-ação, que consiste em um planejamento, uma implementação, uma descrição e, por fim, uma avaliação que visa à mudança para aprimorar a prática.

A pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos [...] (TRIPP, 2005, p. 445)

A pesquisa-ação foi escolhida por trazer características mais adequadas ao posicionamento de um professor-pesquisador já que a ela são atribuídas características como “inovadora, contínua, participativa, intervencionista, problematizadora” (TRIPP, 2005, p.447), entre outras. Características essas que se encaixam perfeitamente ao posicionamento sociointeracionista que o professor deve adotar em sala de aula.

Os dados são analisados com base em uma abordagem qualitativa, do tipo descritiva e interpretativa. A ênfase desta pesquisa está nos aspectos dinâmicos, holísticos e individuais da experiência humana, qualidade característica da pesquisa qualitativa. Essa análise é essencial para que se avalie a eficiência na tentativa de aplicação da abordagem didático-pedagógica sociointeracionista no curso de extensão, campo da nossa pesquisa.

Ao aprofundar um pouco mais a questão da metodologia, encontramos um enfoque mais geral e plural desenvolvido por Minayo (2008) que diz: "a metodologia inclui as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a apreensão da realidade e também o potencial criativo do pesquisador". Esse fundamento também norteará a análise dos dados desenvolvida neste artigo.

3. ANÁLISE DE DADOS

Lembremos que este artigo aborda a “concepção sociointeracionista no ensino de língua materna, com ênfase nos processos de leitura e escrita,” e objetiva uma reflexão sobre a significação dos processos de leitura e escrita no ensino de língua

materna. Os dados aqui apresentados são resultantes da minha vivência em uma experiência educacional como aluna/estagiária da disciplina de Estágio Supervisionado em Português 2, do curso de Letras/Português da Universidade de Brasília. Essa experiência consistiu em ministrar aulas no curso de extensão *Ler e escrever na Universidade* para alunos/as de Ensino Médio das redes pública e privada de ensino do Distrito Federal. Buscamos aqui a oportunidade de refletir sobre como atuamos em sala de aula e de analisar se houve consonância entre a prática pedagógica e a proposta sociointeracionista, assim, se necessário, a partir de uma compreensão maior, essa prática pode ser futuramente reestruturada. Abre-se, assim, a possibilidade de inúmeros levantamentos para discussão.

Como já comentado, no segundo semestre do ano de 2011, atuei como docente e como professora-pesquisadora, já que ao mesmo tempo em que ministrava a aula, ia colhendo dados para a pesquisa. Neste momento será apresentado o relato de minha observações sobre a prática docente que foi desenvolvida no referido curso.

3.1- Descrição da Experiência Docente:

Prática 01 (15/10/11)

Descrição da sala de aula: 8 alunos na sala, 2 professor ministrando a aula, 1 observadora. Série: 3º ano.

A aula começou com uma breve dinâmica apresentação, a fim de professores e alunos ficassem mais à vontade. Em seguida começamos a utilizar o material didático (que foi preparado pelos alunos estagiários), partimos para leitura do primeiro texto '*No Vaga*'. Depois da leitura, perguntamos aos alunos se eles gostaram ou não do texto; se o entenderam; o assunto do texto. Então, os alunos levantaram a dificuldade de estruturar o pensamento na forma escrita. Logo em seguida, abrimos espaço para discussão. Nesse momento aproveitamos para falar sobre questões sociais e sobre o autor (Férrez). Como nenhum dos alunos conhecia o autor, foi de fundamental importância apresentá-lo, também aproveitamos o gancho para frisar a necessidade da 'bagagem cultural' para facilitar o entendimento dos textos. Seguimos de certa forma a mesma estrutura nos demais textos, sempre trazendo a questão do conhecimento prévio, dos diferentes gêneros textuais, o que foi possível devido a grande variedade de gêneros no material

didático utilizado, como quadrinhos, poemas, lírica, anúncios e etc. Dedicamos um pouco da aula para debater o tema da variedade linguística e de regionalismos. Devido à presença de um texto de Monteiro Lobato, a quem todos conheciam, foi citado o movimento modernista e suas características pelos alunos, que se mostraram familiarizados com o mesmo. Aproveitamos os textos para comentar a variação sincrônica e diacrônica da língua, bem como a questão da adequação linguística e da função social da língua. Pedimos, então, que os alunos escrevessem as respostas da segunda levada de questões, por causa da dificuldade levantada por eles de organizarem as ideias no papel. Em determinado momento, surgiu a oportunidade e, então, entramos na definição de texto e, por conseguinte, na definição de gêneros e tipos textuais. Ao final, pedimos a produção de um texto, cuja proposta se encontrava no material didático e trazia como tema um dos assuntos discutidos por um dos textos e pela turma.

Prática 02 (29/10/11)

Descrição da sala de aula: 08 alunos na sala, 3 professores ministrando a aula, 1 observadora.

Começamos a aula propondo uma atividade de continuidade em relação à produção textual da aula anterior. Ao perceber, de acordo com a correção das redações, a dificuldade dos alunos em adequarem seus textos ao gênero escolhido, logo resolvemos entregar seus textos apenas com correções mais gerais (de acordo com os Códigos para a Avaliação – que era comum a todos os professores/estagiários). Vale ressaltar que esses códigos consistem em uma legenda que guia o aluno a uma reflexão sobre os problemas do texto, assim, os próprios autores das produções podem buscar por soluções no momento de reescrita. Como pode ser observado abaixo:

CÓDIGOS PARA AVALIAÇÃO/REESCRITA DE TEXTOS	
G	Inadequação ao gênero discursivo
?	Incoerência
S	Problemas de Sintaxe (concordância, paralelismo sintático e/ou semântico, regência, crase, etc.)
L	Inadequação lexical (palavra/expressão inadequada)

R	Repetição (de palavras, ideias)
O	Ortografia
P	Pontuação
§	Paragrafação
(...)	Informação incompleta (ideias interrompidas, inconsistentes)

Quadro 1 – Legenda para avaliação e reescrita de textos

Entregamos as produções avaliadas e trouxemos a estrutura básica dos gêneros escolhidos e apresentamos. E, em seguida, solicitamos que os alunos analisassem seus textos e percebessem se a produção textual estava ou não adequada ao gênero discursivo, ou seja, a suas funções interacionais, ao estilo adequado, ao registro adequando, à estrutura composicional. Eles perceberam que não estavam, então propusemos a reescrita do texto a fim de adequá-lo ao gênero. Em seguida lemos o texto 1, Lady Gaga prefere os “pés-sujos” de Nova York do que os clubes de luxo, uma notícia publicada no site *www.exame.abril.com.br*. Perguntamos quem conhecia a Lady Gaga e o que tinham a opinar sobre o texto. A aula foi direcionada para um trabalho mais profundo sobre gêneros textuais. Terminada a atividade, escrevemos no quadro a seguinte frase: ‘No Brasil não existe preconceito’. E começamos a questionar os alunos em relação a veracidade de tal afirmação. Nessa atividade, os alunos aproveitaram o momento para compartilhar vivências e opinião. Em seguida, introduzimos a questão do preconceito linguístico. A partir dos textos propusemos que os alunos observassem os métodos de argumentação. Surgiu, então, a oportunidade de realização de um debate. Os alunos realmente participaram, e mais, o fizeram de forma espontânea, o que possibilitou que a atividade alcançasse seu objetivo. Continuamos lendo e discutindo os textos, ouvimos músicas *Mágramática e Zaluzejo* do grupo musical O Teatro Mágico, retirada do site *www.oteatromagico.mus.br*, finalizamos a aula com uma breve reflexão sobre o conteúdo nelas discutido.

Prática 03 (05/11/2011)

Descrição da sala de aula: 08 alunos na sala, 2 professores ministrando a aula, 1 observadora.

Nesta aula o foco era trabalhar o tema *diversidade* a partir de diversos gêneros textuais. Começamos a aula escrevendo no quadro a frase do Nicholas Behr “*Nem tudo que é torto é errado, Veja as pernas do Garrincha e as árvores do cerrado...*”. Pedimos que os alunos nos relatassem o que tinham entendido desse pequeno poema e qual mensagem podíamos retirar dele. Pedimos, então, que eles tentassem descobrir o tema da aula de acordo com a mensagem passada pelo poema. Aos poucos eles chegaram no tema diversidade. Demos continuidade à aula apresentando uma breve explanação sobre quadrinhos, utilizamos o *datashow* para apresentar imagens desses quadrinhos. Os alunos que conheciam boa parte dos desenhos ali projetados, sentiram-se à vontade com o tema, aumentando, assim, sua participação na aula. Em seguida discutimos o texto 1 *O racismo na educação infantil*, escrito por Sueli Carneiro e retirado do site www.inclusive.org.br escutamos a música presente no material didático *Ninguém = Ninguém*, do grupo musical Engenheiros do Hawaii, retirado do site letras.mus.br e assistimos aos vídeos *Imagine uma menina com cabelos de Brasi*, produzido por Alexandre Bersot e Monica Henzel encontrado no site www.alexandrebersot.com.br e *Olhos azuis*, produzido por Bertram Verhaag acessado em www.youtube.com.br com o tema em questão. Após muita discussão sobre o tema e uma breve explicação sobre o gênero textual carta e sobre o parágrafo argumentativo, pedimos a produção de dois textos: o primeiro, um parágrafo dissertativo; e o segundo, uma carta argumentativa direcionada à professora de educação infantil mencionada no texto 1 ou direcionada à pesquisadora Eliane Cavalleiro ou, ainda, uma carta argumentativa do leitor para a revista digital *Inclusive*, comentando o texto *O Racismo na educação infantil*, escrito por Sueli Carneiro.

Prática 04 (12/11/11)

Descrição da sala de aula: 8 alunos, 3 professores, 1 observadora.

A quarta e última aula começou com a leitura do primeiro texto (artigo 5 da Constituição Federal). Aproveitamos para comentar sobre a CF, de modo que abordamos sua estrutura (títulos, artigos, incisos, parágrafos), bem como fizemos

referência ao seu período de criação. Apontamos sua importância diante do período de redemocratização e, mais ainda, frisamos a importância do artigo trabalhado, que garante os direitos individuais, que haviam sido privados no período de ditadura. Em seguida lemos o texto 2 *Rafinha Bastos (CQC) e suas piadas de apologia ao estupro denunciadas no MP*, escrito por Conceição Oliveira e retirado do site www.mariafro.com. Todos os alunos se mostraram indignados perante o texto e, então, iniciamos um debate sobre o que é ou não piada e sobre os programas televisivos de humor. Nesse ponto, assistimos a um vídeo crítico muito interessante dos Trapalhões chamado “*O governo tá certis*” acessado em www.youtube.com.br. Partimos, em seguida, para o texto 3 *As funções do humor*, adaptado por Rodrigo Ratier. Aproveitamos o texto para fazer uma longa discussão sobre “se os programas televisivos brasileiros estão cumprindo a função do humor”.

Depois das discussões pedimos produzissem um texto argumentando sobre a opinião contrária a que eles defenderam na discussão, ou seja, defender que o direito de livre expressão era superior aos direitos individuais. Utilizamos essa técnica de inverter posicionamentos a fim desenvolver e aprimorar a argumentação. Despedimo-nos com um café-da-manhã organizado pelos professores, terminamos a última aula em um clima descontraído conversando amigavelmente.

3.2-Análise dos dados:

O material didático utilizado nas aulas consistia em textos com variados temas para discussão e atividades voltadas para escrita, o que é justificado pelo foco do curso: leitura e escrita. O curso, por ser proposto e ministrado por estudiosos da Língua Portuguesa, tem um enfoque mais atual e sociointeracional, o que possibilitou debates sobre questões interessantíssimas e desconhecidas pelos alunos como a ideia de variação e preconceito linguístico. Sabemos que o debate é o primeiro passo para a conscientização. Entretanto, o curso, infelizmente, foi limitado pela quantidade de horas, já que tivemos apenas quatro encontros de quatro horas cada. No entanto, não me atarei nas possibilidades abertas se tivéssemos mais horas, mas, sim, nas inúmeras considerações por mim levantadas nessas poucas horas disponíveis.

Utilizando trechos do PCN+ (BRASIL, 1998, p. 58) para analisar os dados coletados na minha prática educacional, temos:

Os textos são a concretização dos discursos proferidos nas mais variadas situações cotidianas. O ensino e a aprendizagem de uma língua não podem abrir mão dos textos pois estes, ao revelarem usos da língua e levarem a reflexões, contribuem para a criação de competências e habilidades específicas. Entre elas: reconhecer, produzir, compreender e avaliar a sua produção textual e a alheia; interferir em determinadas produções textuais (...), de acordo com certas intenções; incluir determinado texto em uma tipologia com base na percepção dos estatutos sobre os quais foi construído e que o estudante aprendeu a reconhecer (...).

A partir dessa base, tentamos conduzir o curso da melhor maneira buscando sempre uma prática sociointeracionista, como o objetivo, a metodologia, a relação com os alunos, entre outros. Todos esses aspectos serão descritos, a partir desse momento.

Em relação ao objetivo do curso, pode-se dizer que tentamos explicar da melhor forma (clara e objetiva) aos alunos o objetivo a que estávamos nos propondo. E nos parece que os alunos saíram do curso com uma pequena, mas notável, melhora nas habilidades de escrita de textos. Os objetivos estabelecidos para cada aula foram alcançados, mas uma pequena crítica se faz necessária às aulas: o fato de algumas aulas como a primeira, por exemplo, ter sido muito densa e com muitos textos o que para o tempo disponível se tornou inviável. Mas isso foi resolvido por meio da liberdade que nós professores tínhamos para selecionar o conteúdo. Logo, nas aulas mais densas (com muitos textos e alguns muito longos) não foi possível alcançar todos os objetivos pré-determinados.

O conteúdo trabalhado estava ligado ao foco do curso (leitura, produção de texto e prática de análise linguística). Pode-se dizer que tentamos trabalhar da melhor forma esses três pontos, todos os ministrantes da minha sala se prepararam e buscaram inovar. Apesar de valorizarmos o conhecimento prévio dos alunos, não nos limitamos a trabalhar apenas questões gramaticais e nem o conteúdo por eles já conhecidos, pelo contrário, nos dedicamos para trazer uma perspectiva nova aos alunos, o que os deixou mais motivados. Focamos bastante na interpretação de texto, voltando para o desenvolvimento de uma leitura crítica, o que se encaixou perfeitamente na proposta do curso e na nossa base teórica.

Abordando um pouco mais os sujeitos do processo de aprendizado, tem-se a figura dos alunos. Foi observada a aula ministrada para alunos do 3º ano do Ensino

Médio, os alunos eram todos do ensino regular (nenhum cursava supletivo ou algo parecido), a grande maioria estava na faixa etária de 16 a 17 anos, muitos todos vinham de diversas escolas e diversas regiões de Brasília. No geral, a turma era muito boa, desenvolveram bem as tarefas e participaram de todas as atividades. Houve uma forte interação entre os alunos e nós (os professores), eles se sentiram à vontade para participar, para perguntar e para expressar suas opiniões e encontraram muita receptividade, por isso sempre se voluntariavam para responder os exercícios ou ler os textos. É importante enfatizar que tentamos estabelecer um clima bem harmonioso, de interação e de diálogo com os alunos, em que o conhecimento fosse construído em conjunto, e ambas as partes agindo como sujeitos em sala de aula, valorizando-se, assim, ao máximo o conhecimento prévio que eles traziam.

Baseamos nossa prática docente em abordagens disático-pedagógicas e em teorias mais moderna, de base sociointeracionista, que valorizam o diálogo com os alunos e entre eles mesmos. Em primeiro momento, os alunos estavam esperando uma abordagem mais tradicional, mas em pouco tempo conseguimos transformar a aula. E é notável como com atitudes simples, como mudar a disposição das cadeiras e fazer perguntas sobre o conhecimento do aluno, podem fazer a diferença em um ambiente de sala aula. Essa prática foi bastante enriquecedora, pois me proporcionou longos momentos de reflexão. Senti-me satisfeita por tentar colocar em prática essa nova maneira de se posicionar perante os alunos e perante a construção de conhecimento, afinal já li muito sobre esse tipo de abordagem, mas nunca havia tido a oportunidade de empregá-la com alunos do ensino médio. Entretanto, refleti bastante sobre as diferenças entre o curso de extensão, do qual participamos, e as aulas em escolas tradicionais de níveis fundamental e médio. Pois, apesar de ambos terem como base os PCNs, são realidades muito diferentes. Um é um curso com um material muito bom, com professores que tiveram tempo para se preparar para cada aula (no mínimo uma semana), professores que estão preparados para agirem como professores-pesquisadores e que agiram dessa forma; enquanto do outro lado, temos escolas precárias, com materiais didáticos falhos, professores sobrecarregados (com muitas turmas e muitos alunos), professores que não têm tempo para repensar sua prática docente e que muitas vezes não estão preparadas para agir como professores-pesquisadores.

Voltemo-nos, agora, para a análise das atividades de leitura e escrita propostas. Como foi apontado, essa foi a primeira tentativa de aplicação de um método

interacionista para muitos dos estudantes de Letras, sendo assim podemos também perceber algumas dificuldades no que diz respeito à prática de leitura e de escrita. A primeira é que, pelo fato de as aulas não terem uma continuidade e um diálogo claro entre si, torna o conhecimento muito fragmentado, o que poderia ser resolvido com uma proposta de projeto de letramento, que consiste em um “conjunto de atividades que se origina de um interesse real na vida dos alunos e cuja realização envolve o uso da leitura-escrita” (KLEIMAN, 2008, p.509), em vez de propostas de aulas estanques, como discute Ramalho (2012).

Além disso, os professores acabaram se prendendo ao planejamento e seguindo os mesmos passos que podem ser observados nos livros didáticos: primeiro a leitura do texto, seguido de comentários gerais sobre o assunto apresentado nele, seguido por um processo de interpretação, que é associado com o entendimento do vocabulário e, por fim, a sugestão de uma produção textual. Não podemos negar que a produção de um texto como consequência de uma aula, de um tema discutido é significativamente melhor que a simples produção sem atividade prévia. Entretanto, fica claro também que, por mais que o educador busque a participação do sujeito, ainda fica a critério do professor a definição sobre a produção do texto, os alunos não são investidos e não se investem totalmente do papel de sujeito. Vale ressaltar que cabe ao professor não se prender unicamente ao plano de aula, até porque a interação verbal na sala de aula conduz as aulas para caminhos desconhecidos, assim sendo, os professores devem se manter abertos para substituição de planos rígidos por planos flexíveis que são construídos a partir do próprio processo de ensino/aprendizagem. Outra questão relevante, que, ressalte-se, só consegui perceber quando já findada minha prática docente, foi o subaproveitamento dos textos dos alunos, que são fontes inesgotáveis de material para estudo, e, como pode ser percebido nos meus relatos, não houve nenhuma atividade de compartilhamento dos textos, ou seja, mais uma vez acabamos ficando presos ao modelo tradicional, já que as produções eram escritas apenas para os professores corrigirem; em seguida, eram apontadas as inadequações, e, por fim, eram reescritas.

Essa reflexão presente aqui é fundamental para meu crescimento como educadora, afinal de contas ela só é possível por causa da minha visão como professora-pesquisadora, como uma professora que utiliza o material de observação de suas próprias aulas e reflete sobre sua própria prática. Sem dúvida, essa possibilidade de

reviver e repensar minha prática docente é o que possibilitará meu crescimento como educadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, refletimos sobre o papel dos processos de leitura e escrita no ensino de língua portuguesa, com base numa perspectiva sociointeracionista. As considerações foram embasadas principalmente em Bagno (1999), Bakhtin (1997; 2004), Bortoni-Ricardo (2004), Elias e Koch (2009), Geraldi (1985), Rojo (2000), Vigotsky (2001), entre outras, combinadas com o levantamento de questões relacionadas às competências linguístico-discursivas que devem ser desenvolvidas de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Médio (BRASIL, 1998).

Com base na teoria supracitada, discutimos resultados de uma experiência de pesquisa-ação de prática docente em um curso de extensão oferecido pelo Cespe/UnB em 2011, no qual foram coletados dados relevantes sobre atividades de leitura e escrita. O objetivo geral das análises dos dados coletados/gerados no curso de extensão foi o de investigar se, de fato, conforme a proposta do curso, os processos de leitura e escrita.

Ensinar conscientemente, assumir o papel de mediador na interação entre o aluno e o meio, promovendo atividades que favoreçam o crescimento de pessoas conscientes e autônomas é promover a verdadeira educação. É assumir não só o papel de professor, mas também de educador. A presença do professor, que não pode passar despercebida na classe e na escola, é uma presença, em si, política. Enquanto presença, não pode ser uma omissão, mas um sujeito de opções. Ético, tem que ser o testemunho sempre do professor, conforme Paulo Freire para quem ensinar (1996, p. 61) “*exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo*”. Intervenção que, além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos, implica reprodução da ideologia dominante ou seu desmascaramento.

O professor de português, levando em consideração as atribuições de seu papel social, deve ter como objetivo a formação de leitores conscientes, que mais do que saber o significado das palavras, possam extrair informações, relacioná-las e chegar a conclusões; bem como redatores habilidosos, que consigam se adequar as diferentes situações e níveis formais exigidos na sociedade, ou seja, verdadeiros usuários da língua. Esse é o conhecimento que os educadores de língua materna devem construir em

conjunto com os seus alunos a fim de libertá-los, conforme afirma Geraldi (1997), O ensino consiste em criar espaços para fazer valer os saberes silenciados e para confrontá-los com os “conhecimentos” sistemáticos. Ou seja, aos professores cabe o incentivo da reflexão e da crítica por parte dos alunos.

Texto, no sentido utilizado neste artigo, está presente não só nas instituições escolares, como também na vida de qualquer pessoa e em qualquer lugar. Segundo a abordagem discutida, a sala de aula é um espaço de interações sociais, constituída por sujeitos, que constroem conhecimento por meio de textos, ou seja, não trabalhamos em cima de uma linearidade, mas sim de um círculo contínuo que constitui a sociedade. Essa interação gera novos sentidos e novos contextos, que devem ser posicionados como o verdadeiro objeto da educação.

Este trabalho é apenas uma reflexão inicial sobre os processos de escrita e leitura sob a óptica sociointeracionista. Acreditamos que cada educador pode desempenhar o papel de professor-pesquisador e refletir sobre o ensino-aprendizagem e a importância do texto na nossa atualidade. Assim sendo, tentamos trazer um pouco sobre uma teoria contemporânea a fim de que possamos compreender o processo pelo qual passa a educação e entender que o presente é um fornecedor de oportunidades, que podem melhorar nosso futuro e, dentro da nossa realidade brasileira, é uma possibilidade por uma educação melhor.

Referências bibliográficas

ANTUNES, I. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BAGNO, Marcos. *Preconceito lingüístico: O que é, como se faz*. São Paulo: Loyola, 1999.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2004.

_____. “Gêneros do discurso”. In: _____. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1953-54/1997, p. - .

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna: a sociolingüística na sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2004.

BRASIL. PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. Língua Portuguesa. 3º e 4º ciclos do ensino fundamental. Brasília: MEC/SEB, 1998.

BUNZEN, Clécio & MENDONÇA, Márcia (Orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006.

FREIRE, P. *O ato de ler*. 39 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 15.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

GERALDI, João Wanderley. *Texto na sala de aula(o)*. São Paulo: Ática, 1997.

KLEIMAN, A. Os estudos de Letramento e a formação do professor de língua materna. *Linguagem em (Dis)curso*, v. 8, n. 3, 2008, p.487-517.

LEITE, Ligia Chiappini Moraes. *Aprender e ensinar com textos*. Volume 1. Aprender e ensinar com textos de alunos. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. *Aprender e ensinar com textos*. Volume 2. Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos. São Paulo: Cortez, 1997.

MINAYO, M.C.S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 11a ed. São Paulo, HUCITEC, 2008.

RAMALHO, V. Ensino de língua materna e Análise de Discurso Crítica *Bakhtiniana*, São Paulo, 7 (1): 178-198, Jan./Jun. 2012. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/8840>. Acesso em 08 de ag. 2012.

ROJO, Roxane (Org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2000.

TRIPP, David. *Pesquisa-ação: uma introdução metodológica*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, set./dez. 2005, p. 443-466. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira.

VIGOTSKY, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins fontes, 2001.